

Formar maestros competentes: un reto difícil para el sistema educativo*

Con frecuencia, cuando se analiza la situación de las escuelas y la calidad de la enseñanza que en ellas se imparte, se hace referencia a la competencia de los maestros y las maestras como factor esencial para su mejora. Pero pocas veces se analiza de manera crítica la situación de la formación inicial que reciben y las condiciones necesarias para que pueda mejorar. Este artículo ahonda en algunas de estas cuestiones a partir de los acuerdos europeos de Bolonia.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, calidad educativa, el prácticum, experiencia profesional, Administración educativa, evaluación profesional.

La actual reforma educativa y el proceso de cambio iniciado a partir de los acuerdos europeos de Bolonia parece una situación óptima para el desarrollo de un amplio debate social sobre la calidad de la enseñanza en las escuelas y, en consecuencia, para abordar los cambios necesarios (Del Carmen y otros, 2005; AA.VV., 2007). Sin embargo, la elaboración del Libro Blanco de la ANECA (2005) se hizo con excesivas prisas y con un escaso debate social y profesional. Pretendemos, ahora que ya está iniciada la implementación de los nuevos planes de estudio, plantear reflexión y polémica con relación al tema, para que el nuevo formato de los estudios pueda también, de forma progresiva, dotarse de cambios en profundidad en sus objetivos, contenidos, metodología y formas de evaluación.

Una profesión compleja

El primer problema que queremos destacar es la percepción social que se tiene de los maestros. El respeto y la estima de los maestros es una construcción social, imprescindible para que los docentes puedan desarrollar en condiciones favorables su trabajo. Pero todo el mundo se considera con derecho y capacidad para criticar su tarea y pedirles cuentas, situación que no se da en otras profesiones, como la medicina o la abogacía, donde se otorga un cierto rango de autoridad a los profesionales. Esto influye directa-

mente en su autoestima y repercute negativamente en sus tareas. Esta falta de reconocimiento profesional comienza por las propias administraciones educativas, caracterizadas por un excesivo intervencionismo, que deja poco margen de actuación e iniciativa a los equipos docentes, cuestiona su competencia profesional y les priva de un tiempo precioso para atender a sus alumnos.

El trabajo de las maestras y los maestros tiene dos referentes claros: uno, la selección cultural que cada sociedad, mediada por los centros de poder, considera necesaria para vivir e integrarse plenamente en ella, que se concreta en el currículum oficial; la otra, los niños y adolescentes que les son confiados para que desarrollen, mediante una orientación experta, los aprendizajes esenciales para vivir, progresar, trabajar y ser felices y libres, en el lugar y momento histórico que les ha tocado vivir. Por ello tiene una importancia y comporta una responsabilidad, que va más allá de las habilidades concretas y conocimientos específicos que posean.

En este contexto, la pregunta básica no es qué perfil y qué competencias deben tener los maestros que se formen con las nuevas titulaciones, sino cómo potenciar unas condiciones en las escuelas que permitan el desarrollo de las competencias deseadas y establecer una formación inicial y permanente coherente con ellas.

La voz de los maestros

Tradicionalmente, la representación institucional de los maestros la han tenido los sindicatos y los movimientos de renovación pedagógica. Unos han puesto el acento sobre todo en las condiciones de trabajo; y los segundos, en la innovación en los centros. Pero ni unos ni otros han gozado de las competen-

El respeto y la estima de los maestros es una construcción social, imprescindible para que los docentes puedan desarrollar en condiciones favorables su trabajo. Pero todo el mundo se considera con derecho y capacidad para criticar su tarea y pedirles cuentas, situación que no se da en otras profesiones

cias y, hasta cierto punto, de los privilegios de los que disfrutaban los colegios profesionales para representar de forma unitaria a toda la profesión, para regular su ejercicio, para influir en las decisiones políticas que les afectan, para ser, en definitiva, interlocutores imprescindibles cuando se legisla sobre las cuestiones básicas que les afectan sustancialmente. Son el colectivo profesional numéricamente más importante, con una incidencia fundamental en la sociedad y, por el contrario, carecen de este organismo del que gozan la mayoría de profesionales. Esto resulta muy ventajoso para las administraciones educativas, pues ante la ausencia de un interlocutor único tienen excusa para aprobar cualquier tipo de medida.

Hay una crisis general de participación e interlocución; pero un colectivo profesional que requiere grandes márgenes de autonomía, con capacidad para tomar decisiones complejas como las que toman cada día, con el saber y saber hacer acumulado, fruto de la experiencia y de las buenas prácticas, no tendría que ser obviado e ignorado como hacen repetidamente, sin ningún tipo de pudor, los poderes públicos.

Los formadores de maestros

Por lo que se refiere al profesorado universitario, encargado de formar a los futuros maestros, también es necesario apuntar algunas características destacadas. La primera: para hacer de profesor o profesora en los estudios de magisterio, sería necesaria una selección adecuada al perfil profesional de la titulación. Un requisito lógico sería haber ejercido de maestro, conocer en profundidad la escuela y haber mostrado un interés especial por su problemática. Para ello una vía preferente debería ser facilitar la incorporación de algunos de los mejores maestros y maestras a la docencia universitaria. Eso ahora se hace muy difícil o en condiciones muy precarias.

La formación inicial de maestros es el único estudio universitario en el que los propios profesionales no pueden participar impartiendo docencia, a excepción del prácticum,

La formación inicial de maestros es el único estudio universitario en el que los propios profesionales no pueden participar impartiendo docencia, a excepción del prácticum, tarea que realizan sin ninguna compensación ni reconocimiento como profesores universitarios

tarea que realizan sin ninguna compensación ni reconocimiento como profesores universitarios (Del Carmen, Batllori y Falgàs, 2005). Cualquier estudio universitario aspira a tener dentro de su profesorado a los mejores profesionales en su campo. Pero no así en este caso, en el que cualquier titulado universitario, sin experiencia profesional en la escuela, puede ser formador de maestros tras aprobar diferentes pruebas de carácter teórico.

Muy recientemente, en el primer borrador de los estudios de magisterio que el Ministerio de Educación envió a las universidades, figuraba un importante párrafo, que desapareció de un plumazo sin que ningún colectivo se quejara por ello:

Se recomienda que, en la impartición de la docencia correspondiente a las diferentes asignaturas, las universidades integren como profesorado asociado a maestros de educación infantil y primaria en activo de reconocida experiencia y prestigio profesional en condiciones que permitan una adecuada labor docente e innovadora.

La docencia teórica y práctica impartida, incluidas las tareas de tutela y tutoría de las prácticas, podrá formar parte de la dedicación lectiva, tanto en el caso del profesorado universitario como de los maestros.

El prácticum

Entendemos que el prácticum es el elemento fundamental en la formación inicial de maestros y maestras. Supone la inmersión de los estudiantes en centros educativos, con la finalidad de conocerlos directamente, integrar conocimientos teórico-prácticos y adquirir competencias profesionales en todos los ámbitos de actuación. Por eso no puede concebirse como una actividad independiente de la do-

Entendemos el prácticum como un proceso de colaboración entre el profesorado universitario, los maestros y los estudiantes, orientado a la mejora educativa y al desarrollo profesional de los tres colectivos. Sin embargo, las condiciones actuales no posibilitan la aplicación del modelo

cencia universitaria. En este sentido, entendemos que no puede ser ni una aplicación directa de lo estudiado en otras asignaturas al aula, ni una copia mimética de lo que hacen los maestros en el centro de prácticas. Es necesaria una integración reflexiva y crítica de los diferentes tipos de conocimiento, lo que requiere marcos de reflexión y diálogo, abiertos y horizontales, en los que participen los estudiantes, los tutores de las escuelas y los tutores de la facultad. Por ello entendemos el prácticum como un proceso de colaboración entre el profesorado universitario, los maestros y los estudiantes, orientado a la mejora educativa y al desarrollo profesional de los tres colectivos.

Sin embargo, las condiciones actuales no posibilitan la aplicación del modelo. Las administraciones educativas consideran que el prácticum es su territorio propio, en el que no quieren interferencias de la universidad. Por otra parte, en general, las universidades no preparan profesionalmente a sus tutores, de manera que cualquier profesor o profesora de los estudios de magisterio puede ser tutor o tutora de prácticum, sin una formación específica para ello. Además, no se reconoce el tiempo de dedicación necesario para que éstos puedan acudir con frecuencia a los centros, realizar una supervisión de sus estudiantes con continuidad y un trabajo conjunto con los maestros. En peor situación se encuentran los maestros y las maestras que ejercen de tutores, sin una formación y selección previa para ello, ni la adjudicación de tiempo, dentro de su horario, para estas tareas. En la universidad de Girona hemos realizado una experiencia durante seis años intentando aplicar el modelo colaborativo expuesto anteriormente, con bastantes buenos resultados (Del Carmen y otros, 2003; Batllori, Del Carmen y Rafel, 2004). Pero el nuevo decreto de prácticum y los nuevos títulos de grado hacen inviable su continuidad, pues no

plantean ningún cambio sustancial que resuelva los problemas antes apuntados.

En este sentido, resulta sorprendente también la desaparición de otro importante párrafo del primer borrador que había de regular los nuevos títulos de maestro:

El prácticum se desarrollará en centros de educación infantil y primaria reconocidos mediante convenios por las universidades, de acuerdo con las administraciones educativas de sus respectivas comunidades autónomas, como centros de formación en prácticas. El prácticum se realizará mediante un periodo intensivo y presencial en contacto con equipos docentes innovadores. Cada estudiante se integrará en un equipo docente y tendrá un maestro tutor del centro, de su especialidad, miembro de dicho equipo, y otro por parte de la universidad. Ambos tutores de prácticas acreditarán una formación específica para tal función.

La evaluación

Consideramos que la evaluación de los aspirantes a los estudios de magisterio debería concebirse como un proceso continuo y coherente, desde el inicio hasta su incorporación a las escuelas.

En primer lugar, como pasa con otras profesiones, no todo el mundo sirve para hacer de maestro. Es necesario que las personas que accedan a estos estudios posean un perfil básico, que garantice que los que inician estos estudios tienen las características físicas, mentales y de personalidad para atender una tarea tan compleja como la de educar a niños y niñas de necesidades muy diferentes. En este sentido, algunos de los países que se toman como referencia por los buenos resultados educativos

Como pasa con otras profesiones, no todo el mundo sirve para hacer de maestro. Es necesario que las personas que accedan a estos estudios posean un perfil básico, que garantice que los que inician estos estudios tienen las características físicas, mentales y de personalidad para atender una tarea tan compleja

que obtienen en las evaluaciones europeas, como Finlandia, enfatizan, entre otras cosas, la selección de los candidatos y las candidatas a magisterio. En cambio, en nuestro país los aspirantes a la docencia son todas las personas que pueden acceder a los estudios universitarios, sin más requerimientos.

Un segundo aspecto de consideración es el de la evaluación de la adquisición progresiva de competencias profesionales a lo largo de los estudios. Según los diferentes expertos europeos en estos temas, es importante tener en cuenta algunos requisitos básicos como:

- Trabajar con pequeños grupos de estudiantes durante bastante tiempo. Sin embargo, este factor se ha tenido poco en cuenta y se han creado grupos numerosos que no garantizan un contacto continuado suficiente, ni la interacción necesaria para poder evaluar competencias.
- Centrarse en pocas competencias a la vez y trabajarlas con pequeños equipos de profesores y profesoras con conocimientos y perspectivas complementarias. En nuestras universidades, todas las áreas de conocimiento han querido intervenir en todo para conseguir el máximo número de créditos docentes. Ello ha conducido a una fragmentación y distribución de la docencia poco operativa, que complica mucho los aspectos organizativos y dispersa a profesores y estudiantes.
- Desarrollar pocos contenidos, pero en profundidad, de manera que facilite el desarrollo de una base competencial sólida. Tampoco nuestra realidad ha seguido esta orientación, pues continúa imperando la idea de yuxtaponer el mayor número de contenidos posibles en lugar de integrar, con criterios interdisciplinares, los contenidos básicos.

En estas condiciones la enseñanza y, en consecuencia, la evaluación de competencias se hacen muy difíciles.

En el prácticum, contexto óptimo para evaluar competencias profesionales, las condiciones expuestas en el apartado anterior tampoco lo facilitan. Si comparamos el prácticum

Las personas que quieren ejercer de maestros son las más evaluadas, pero con criterios y situaciones que no garantizan que cuando acceden a la docencia posean las competencias deseables para realizarla en condiciones adecuadas.

de magisterio con el de medicina (MIR), podemos entender la diferencia. En este último, pequeños grupos de estudiantes acompañan en sus tareas diarias a un médico experimentado que les hace intervenir continuamente, cada día durante un año. Esta situación sí aporta información relevante y continua para poder valorar, al final de sus estudios, si una persona ha desarrollado las competencias básicas para ejercer la medicina en el futuro.

Pero la evaluación no acaba con la obtención del título de maestro. Si se desea acceder al sistema público de enseñanza, se han de aprobar unas duras oposiciones en las que, fundamentalmente, se evalúan conocimientos teóricos y destrezas para programar las tareas educativas. Pero, por si no fuera suficiente, algunas administraciones han optado por evaluar el primer año de docencia de los maestros interinos (sin oposiciones aprobadas).

Nos encontramos así con que las personas que quieren ejercer de maestros son las más evaluadas, pero con criterios y situaciones que no garantizan que cuando acceden a la docencia posean las competencias deseables para realizarla en condiciones adecuadas.

Las condiciones de la iniciación profesional

Muchos estudiantes finalizan los estudios con la ilusión de poner en práctica lo que han aprendido y están en un momento óptimo para aprender e implicarse en la escuela. Las primeras experiencias en el inicio de una profesión influyen mucho en su desarrollo futuro, por eso en bastantes países europeos los maestros noveles trabajan el primer año en un mismo centro, acompañados y orientados por un maestro experto. En cambio en el nuestro,

la iniciación en el sistema educativo público se acostumbra a hacer mediante la incorporación a las listas de sustitutos. Esto implica que realizarán intervenciones, en muchos casos de poca duración, en distintos centros y poblaciones. Ello no les permite llegar a conocer a los alumnos suficientemente, integrarse en los equipos docentes, ni conocer los contextos locales de referencia.

De la situación anterior se pasa a otra menos precaria, pero tampoco idónea: la de interino, que garantiza un año en un mismo centro pero no la continuidad al curso siguiente. Tampoco esto facilita la integración en los equipos docentes y en la comunidad, factores esenciales para iniciarse en buenas prácticas educativas. Se desaprovechan de esta forma los recursos humanos más potentes, por su juventud y motivación, a la vez que se generan desde el principio malos hábitos y prácticas en el trabajo docente, muy difíciles de reconducir posteriormente.

El marco institucional

La educación es un servicio público y el principal ocupador de los maestros son las administraciones públicas, de quienes dependen las escuelas, y son también las que regulan este servicio para los centros privados y concertados. En este sentido, parece razonable que los departamentos de universidades y de educación de los gobiernos autonómicos trabajen en estrecha colaboración. Pero esto no suele ser así; con frecuencia las actuaciones son independientes y a veces contradictorias.

La mayoría de estudios de magisterio de nuestras universidades se quejan del trato discriminatorio que reciben con relación a otros. Para ello basta con considerar dos aspectos de gran importancia: el *grado de experimentalidad* de estos estudios y los méritos que se valoran para la promoción del profesorado.

Con relación a la primera cuestión, los estudios de magisterio tienen el menor grado de experimentalidad posible. Ello influye en su fi-

nanciación y en el número de estudiantes por grupo. Consideramos que el grado de experimentalidad de unos estudios no debería valorarse únicamente por el peso de las prácticas de laboratorio, sino por el carácter de la profesión para la que se prepara. En este sentido, nadie puede dudar de que los estudios de magisterio preparan para una profesión de carácter eminentemente práctico y complejo, cuya formación requiere el trabajo en grupos reducidos y la realización de prácticas en centros. Por ello una medida imprescindible para su mejora sería dotarlos de un grado de experimentalidad más alto.

Con relación al segundo aspecto, ha de señalarse que una de las vías fundamentales de promoción del profesorado son los *tramos de investigación*. Estos tramos están establecidos tomando como referencia los criterios de valoración de los estudios de ciencias experimentales, ingeniería o medicina. Por ello se ciñen a las aportaciones publicadas en revistas de prestigio internacional, básicamente del ámbito anglosajón. Se ignora así que en educación lo que hace avanzar la mejora de la calidad de la enseñanza es que las aportaciones de las investigaciones lleguen a los maestros. Y esto sólo puede hacerse mediante publicaciones divulgativas, en nuestras lenguas propias, que son las que resultan accesibles a maestros y maestras. Pero la publicación en estas revistas es objeto de escasa valoración.

Bastantes países tienen resuelto este problema mediante institutos, independientes de partidos políticos y cambios de gobierno, dedicados específicamente a velar por la calidad de la formación inicial y permanente de los maestros y su adecuado encaje con las escuelas. La falta de instituciones de estas características en nuestro país permite que se puedan tomar medidas coyunturales y demasiado frecuentes, sin planteamientos a medio y largo plazo. Como consecuencia, el profesorado se ve bombardeado con nuevas propuestas de currículum, innovación y formación cuando todavía no se han consolidado ni evaluado las anteriores.

Cómo formar maestros competentes partiendo de esta situación

La mejora de la escuela, la formación inicial y la permanente no pueden plantearse por separado, pues solamente las medidas que contemplen los tres elementos conjuntamente tienen posibilidades de viabilidad y consolidación.

Las medidas que planteamos se llevan a cabo en bastantes países de nuestro entorno:

- Trabajo conjunto de las instituciones.
- Creación de institutos dedicados a promover la mejora de la formación del profesorado, dotados de buenos profesionales, con financiación adecuada y con independencia.
- Selección en el perfil de acceso a la docencia.
- Formación inicial centrada en las competencias.
- Sistema de evaluación adecuado.
- Buena iniciación profesional, estabilidad y acompañamiento.
- Tiempo de trabajo en el horario de los docentes para realizar una buena tutoría, sólo posible si disponen de condiciones para trabajar en equipo y reflexionar sobre la práctica.
- Cambio radical en la política de materiales curriculares (Del Carmen, 2001). En lugar de potenciar los libros de texto, potenciar materiales y experiencias innovadores. Los maestros y las maestras han demostrado que pueden mejorar sustancialmente la calidad de la docencia usando recursos variados en función de sus proyectos concretos.
- Crear vías sencillas de acceso a la docencia universitaria para las maestras y los maestros que hayan mostrado buenas prácticas docentes y tengan un perfil adecuado para la formación inicial.

HEMOS HABLADO DE:

- Formación inicial del profesorado.
- Calidad educativa.

Nota

* Con la colaboración de Xavier Besalú (xavier.besalu@udg.edu).

Referencias bibliográficas:

- AA.VV. (2007): «La veu de la comunitat educativa i de la societat», en *Mestres del segle XXI*. Girona. CCG Edicions.
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005): *Libro blanco de los títulos de maestro*. Madrid. ANECA.
- BATLLORI, R.; CARMEN, L. DEL; RAFEL, E. (2004): «Pla de seguiment i valoració del nou model de pràcticum dels estudis de mestre de la universitat de Girona», en *Actes del 3r. Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*. Girona.
- CARMEN, L. DEL (2001): «Los materiales de desarrollo curricular: un cambio imprescindible». *Investigación en la Escuela*, núm. 43.
- CARMEN, L. DEL, y otros (2003): «El plan de mejora del prácticum de los estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Girona», en *Actas del VII Symposium Internacional sobre Practicum*. Santiago de Compostela. Tórculo.
- CARMEN, L. DEL, y otros (2005): *Aproximació a les competències en els nous títols de mestre*. Girona. Universitat de Girona.
- CARMEN, L. DEL; BATLLORI, R.; FALGÀS, M. (2005): «Una experiencia de practicum col·laboratiu». *Perspectiva Escolar*, núm. 307.
- HARGREAVES, A. (1999): «Hacia una geografía social de la formación docente», a PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUIN, J.; ANGULO, J.F.: *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid. Akal, p. 121.

Luis M. del Carmen
Universidad de Girona